

Fejes József Balázs

SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Online tanulóközösségek

Az információs-kommunikációs technológia terjedésével a kibertér a tanulás egyre gyakoribb színterévé válik, új jelenségekkel bővítve az oktatás fogalomtárát. Írásunkban egy új fogalom felbukkanását, formálódását járjuk körül.

1 927 óta az amerikai Time magazin minden évben megválasztja az év emberét. E hagyomány alapja a skót filozófusnak, Thomas Carlyle-nak tulajdonított megállapítás, mely szerint a világ történelme nem egyéb, mint nagy emberek életrajza. Ez idáig hatszor neveztek meg nagyobb csoportot az év embereként (például 1956-ban a magyar szabadságharcosokat). A legutolsó választás ismét megbontja a „nagy ember” elméletet, ugyanis a választott a 2006-os esztendőben az internetes közösség. A magazin visszatekintése szerint ez az év a közösség és együttműködés új formáiról szól, melynek eszköze a világháló. (Grossman, 2006)

A Time magazin választása az online közösségekben rejlő lehetőségekre hívja fel a figyelmet, melyet az oktatás világa sem hagyhat figyelmen kívül. Mivel napjaink tanulásméleteinek egyik hangsúlyos pontja a kollaboráció, illetve a kibertér egyre inkább autentikus tanulási környezetté válik, az online közösségek tanulást támogató szerepének vizsgálata megkerülhetetlen. Jelen írásban áttekintjük az online tanulóközösség terminus meghatározásának problémáit, a fogalom előtérbe kerülésének okait, illetve betekintést nyújtunk a témával foglalkozó kutatásokba.

Online közösségek

A virtuális közösség első és egyik leggyakrabban idézett meghatározása Howard Rheingoldtól (1993) származik. Megfogalmazása szerint a virtuális közösségek

„olyan társas gyülekezetek, amelyek akkor tűnnek fel [az Interneten], ha ehhez elég ember a megfelelő emberi érzésekkel hosszas megbeszélést folytat, és személyes kapcsolatok hálóját hozza létre a kibertérben”.

A korai definíciók elsősorban az online és valós közösségek hasonló jellemzőire koncentráltak (pl. Rheingold az érzelmekre), napjaink meghatározásai azonban egyre kevésbé követik ezt az irányt, a társas interakciók virtuális megjelenése mellett leginkább a közös érdeklődést említik. (Ridings és Gefen, 2004) Így az online vagy virtuális közösség kifejezést az Interneten keresztül érintkező társas aggregátumok legkülönbözőbb formáinak jelölésére használja a témával foglalkozó szakirodalom, ahogy a köznyelv is. Jelenthet egy internetes fórumot, online videójátékot játszó egy csoportját, csakúgy mint egy közös projekten dolgozó kutatógárdát. A példák közül is kitűnik, hogy az online közösségek gyakran nem csak a kibertérben léteznek, az online közösség leképezheti, „meghosszabbíthatja” valóságos kapcsolatainkat, illetve ezeken túlmutatókat jelenthet, melyekből később akár valós személyes kapcsolatok is születhetnek.

Az online közösségek számos hasznos társadalmi funkció szolgálatában állhatnak, úgy mint civil szerveződések kiépítése, gyermeknevelési tanácsok, tapasztalatok megosztása vagy különböző betegségekben szenvedők önszorgító csoportja. Ugyanakkor kedvezőtlen hatásai is lehetnek, például ha a közösség kialakulását kártékony, szélsőséges nézetek alapozzák meg.

Az online közösségekhez csatlakozást alapvetően két okra vezetik vissza: társas kapcsolatok építésére és/vagy információkhoz való hozzáférésre. (*Ridings és Gefen, 2004*) A társas kapcsolatok építését szolgáló funkciót szemléletesen mutatja a közösségi hálózatok hazai megjelenése, gyors terjedése. (1) A felmérések szerint a virtuális közösségekhez való csatlakozás döntő oka azonban az információk elérése, cseréje. (*Ridings és Gefen, 2004*) A virtuális közösségek erejét e tekintetben kitűnően példázza a látogatói által szerkesztett Wikipedia elnevezésű online enciklopédia meglepően gazdag tartalma. Míg a patinás Encyclopedia Britannica angol nyelvű online változata 120 ezer szócikket tartalmaz (2), addig a Wikipedia cikkeinek száma meghaladja az 1,6 milliót. (3) Az oktatás szempontjából – látni fogjuk – az online közösségekhez csatlakozás mindkét mozgatórugója kiaknázható lehetőségeket rejt.

Az online tanulóközösség jelentése

Annak ellenére, hogy az online tanulóközösség az online oktatás egyik központi fogalma, a terminus értelmezése még homályos, a széleskörűen elfogadott meghatározással még adós a szakirodalom. A kutatók többsége az online tanulóközösség meghatározásakor a tanulóközösség jellemzőit hívja segítségül. A tanulóközösség terminus azt a nézőpontot fejezi ki, mely szerint a tanulás társas tevékenységek eredményének vagy melléktermékének tekinthető. (*Marton, 2000*) E megközelítés szerint az online tanulóközösség lényege az online környezetben kialakuló interakciókban, csoporttevékenységekben keresendő. (pl. *Tu és Corry, 2002; Luppicini, 2003*) Ezen a gondolatmeneten továbbhaladva minőségi eltéréseket tehetők a csoporttevékenységek alapján, például aszerint, hogy megjelenik-e kollaboráció vagy csak kooperációról van szó (*Hathorn és Ingram, 2002*), míg mások addig nem is tekintik a virtuális közösséget tanulóközösségnek, amíg nem zajlik kollaboratív tanulás a keretei között. (*Yang, Chen és Shao, 2004*) Az online kooperáció, kollaboráció tehát a virtuális tanulóközösség lényegi eleme, a két fogalom különbségei azonban még tisztázatlanok. (*Wallace, 2003*) *Palloff és Pratt* (2005) értelmezése szerint a kollaboráció mellett egyfajta reflektív gyakorlatra van szükség ahhoz, hogy az online közösségből tanulóközösség váljon. A meghatározások további gyakori jellemzője a közösséghez tartozás érzésének kiemelése. (pl. *Brown, 2001; Palloff és Pratt, 2005; Rovai, 2002; Tu és Corry, 2002*)

Az online tanulóközösség iránti érdeklődés eredete

Az online tanulóközösség iránti megnövekedett érdeklődés egyrésztől egyenesen következik napjaink uralkodó tanulásfelfogásából, másrésztől a távoktatás területén felmerülő problémákra adott válasznak tekinthető.

A társas tényezők oktatást segítő lehetőségei hosszú ideje jelen vannak a pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban. Ennek felismerése Meadhez (1934) köthető, de jelentősebb figyelmet csak a nyolcvanas években szerez, a Vigotszkij munkássága nyomán kialakuló szociokulturális forradalom keretében. A kilencvenes évek második felében a tanulás értelmezésével kapcsolatos változásokra a kontextuális fordulat kifejezése használatos. E fordulat a környezeti – elsősorban társas – tényezők felértékelődésével járt, és felhívta a figyelmet a tanulás kontextushoz, helyzethez kötöttségére, szituatív jellegére. Mivel a szituativitás összefonódik a társas tényezőkkel, a kollaboráció már nemcsak mint az oktatási folyamat lehetséges segítője van jelen, hanem annak lényegi eleme lesz, hiszen a tanulás kiemelése a kontextusból a tudás használhatóságát fogja megkérdőjelezni. *Marton* (2000) szavaival élve az „ökológiai validitást” biztosítja a tanulóközösség. Mi sem bizonyítja ezt jobban a virtuális tanulóközösségekkel kapcsolatban, mint a spontán módon, tudásmegosztás céljából szerveződő számtalan internetes fórum.

A virtuális tanulóközösségek elméleti alapjainak tárgyalásakor külön figyelmet érdemel a tanulás konstruktivista felfogása. A konstruktivizmust indulásakor a Piaget-féle egyénre és tudásra koncentráló kognitivistá-individualista megközelítés jellemezte, később azonban megjelent a Vigotszkij-féle szociokulturális irány is. A két irányzatra napjainkban inkább mint egymást kiegészítő megközelítésmódokra tekintenek, így a konstruktivizmus lényegében magában foglalja a tanulás imént ismertetett felfogását. Ugyanakkor a konstruktivizmus a technológián keresztül is összekapcsolódik a virtuális tanulóközösséggel, mivel e nézetrendszer kiemelkedő lehetőségeket lát az információs-kommunikációs technológiával támogatott környezetben mint a tanulói aktivitás elősegítőjében, illetve analógiát a között, ahogy az információ szerveződik a fejekben és a világhálón. (Salomon, 1997) Ezen a gondolatmeneten továbbhaladva a szociális interakciók által a tanulónak újabb források kiaknázására van lehetősége a megfelelő partnerek meg-

keresésén keresztül, amellyel, hogy a közösség szociális keretet biztosít, melyben az ismeretek közzététele, artikulálása, megvitatása segítségével a tudás konstruálódik.

Így a virtuális tanulóközösségekkel foglalkozó tanulmányok elméleti kiindulópontként a kollaboratív tanulás elméletét és/vagy a konstruktivizmust használják.

A tanulóközösség iránti érdeklődés másik forrása a távoktatáshoz kötődik. Az Internet sokoldalúsága és viszonylag alacsony költségei forradalmasították napjainkra ezt az oktatási módot. A távoktatás során a résztvevők elkülönülnek egymástól térben, és általában időben is, így a közvetlen társas interakciók mennyisége csökken mind a tanár és a tanuló, mind a tanulók között. A közvetlen szociális interakciók ugyanakkor pótolhatók, sőt pótolandók az információs-kommunikációs technológiák által. Széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy a szociális kohézió hiánya, az izoláció érzete a távoktatásban résztvevők magas lemorzsolódási arányainak egyik vezető oka. (Besser és Donahue, 1996; Jun, 2005; Kerka, 1996)

Az információs-kommunikációs technológia fejlődése új „tereket” kínál a társas interakciókhoz, átértelmezi a szociális helyzeteket. Ezekről a változásokról még keveset tudunk, mélyrehatóbb megértésük azonban elengedhetetlen, ha az új technológiák, illetve a világháló kínálta lehetőségeket hatékonyan kívánjuk hasznosítani az oktatás során. A lehetőségek feltárásának, kiaknázásának egyik iránya az online tanulóközösség lehet, ami napjaink tanuláselméleteinek, illetve technológiai fejlődésének házasítására irányuló törekvésként értelmezhető.

Az online tanulóközösség megismerése

Az online tanulóközösség fogalma csak a közelmúltban bukkant fel, így kevés olyan empirikus eredményről számolhatunk be, amely kifejezetten az online tanulóközösségekre fókuszál. A távoktatás problémáit szem előtt tartva a felmérések elsősorban az affektív előnyökre koncentrálnak, és a hallgatók motivációjának (Moller, Huett, Holder, Young, Harvey és Godshalk, 2005), elégedettségének növekedéséről tudósítanak. (Brown, 2001; Rovai, 2002) A virtuális tanulóközösségek kedvező hatásai ugyanakkor nyilvánvalóak, hiszen az online kurzusokat, illetve távoktatási programokat vizsgáló kutatások a kibertérben alakuló együttműködések számos előnyös hatásáról beszámolnak. Lou, Bernard és Abrami (2006) meta-analízisük során azt vizsgálták, hogy a távoktatás milyen hatást gyakorol a teljesítményekre a felsőoktatásban tanulók körében, a hagyományos osztálytermi oktatáshoz viszonyítva. A tanulmány témánk szempontjából releváns

következtetése, hogy a kollaborációra ösztönző aszinkron (nem egyidőben zajló, pl. e-mail, online faliújság) kommunikációs formák használatának pozitív hatása az egyéni tanulásra koncentráló megoldásokkal szemben egyértelműen érzékelhető a tanulmányi teljesítmények tekintetében.

A virtuális tanulóközösség hatásainak tárgyalásakor tulajdonképpen visszaérkezünk a kollaboratív tanulás hatásvizsgálatának problémájához. A módszer összetettségéből, illetve a szociális kontextus komplexitásából adódóan általánosságban nem beszélhetünk a kollaboratív tanulás hatásairól. Az online tanulóközösségek esetében a számítógép által közvetített kommunikáció különböző megoldásai pedig még tovább növelik ezt a komplexitást. Nyilvánvalóan hatást gyakorol a tanulási folyamatra, ha a résztvevők kizárólag szöveges üzenetek segítségével kommunikálhatnak, vagy ha az írásbeli érintkezés kiegészül például a gondolatok vizualizálását támogató eszközökkel is. A számítógép által közvetített kommunikáció ugyanakkor új lehetőségeket teremt a kollaboratív tanulási folyamat megismeréséhez.

Mivel az online kollaboráció előnyeit elsősorban a tanulók közötti interakciók következtében kialakuló közös tudáskonstrukciónak tulajdonítják, a vizsgálatok fókuszában az interakció, kommunikáció tanulmányozása áll. A kutatások egyik iránya az interakciók és a közös tudásépítés kapcsolatának feltárását célozza. A kutatók általában egy előzetesen kialakított modell segítségével kódolják az online fórumokon megjelenő hozzászólások tartalmát. (Kanuka és Anderson, 1998; Pena-Shaff és Nicholls, 2004; Thomas, 2002) Kanuka és Anderson (1998) egy ötlépcsős modellt fejlesztett ki a tudáskonstrukció folyamatának tanulmányozásához, mely a következő szakaszokból állt: a résztvevők megosztják egymással információikat, véleményüket; rámutatnak az információk, vélemények közötti ellentmondásokra; megtagyargalják, újrakonstruálják tudásuk; ellenőrzik, módosítják ezt a tudást; a résztvevők megfogalmazzák végső megállapításaikat, illetve alkalmazzák az új tudást. A vizsgálat szerint a második szinten megrekedtek a diszkusziók, a tudás újrakonstruálása ritkán történt meg. Thomas (2002) hasonló modellt használt, eredményei pedig összecsengenek Kanuka és Anderson (1998) munkájával: a résztvevők a releváns információkat összegyűjtik, de nem tudják integrálni azokat. Szakirodalmi áttekintésében Wallace (2003) is elsődleges feladatnak tekinti azon tényezők feltárását, melyek segítik a tanulók továbblépését a közös tudásépítés folyamatában.

A szakirodalom legszélesebb vonulata az interakciókat ösztönző gyakorlati megoldásokkal foglalkozik. A megfelelő tanári (tutori) magatartástól kezdve, az alkalmazható technikai megoldásokon, szoftvereken keresztül, az együttműködést elősegítő tartalmakon át számos témakört tárgyal, ez idáig azonban kevés tényező tekintetében alakult ki konszenzus, azaz nem sikerült azonosítani azokat a faktorokat, amelyek egyértelműen hatást gyakorolnak a tanulók közötti interakcióra. (Wallace, 2003)

A kivételek egyike a tanári jelenlét gyakorisága. Lou, Bernard és Abrami (2006) már említett meta-analízise szerint a tanulók közötti interakciók hatékonyabbak, ha a tanár aktívan részt vesz a tanulási folyamatban, például online faliújságon folyó megbeszélések vagy rendszeres kérdéses lehetőségek biztosításán keresztül. Wallace (2003), illetve Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw, és Liu (2006) által végzett szakirodalmi áttekintés megerősíti a tanári jelenlét fontosságát. Az irányítás nélküli csoportokban a résztvevők közötti interakció gyakran felületes, dekoncentrált, míg erősebb tanári aktivitás esetén ez kevésbé jellemző, illetve a megbeszélések utólagos elemzése magasabb szintű gondolkodási folyamatokról tanúskodik.

Összegzésül

Az információs-kommunikációs technológia fejlődése új „tereket” kínál a társas interakciókhoz, átértelmezi a szociális helyzeteket. Ezekről a változásokról még keveset tu-

dunk, mélyrehatóbb megértésük azonban elengedhetetlen, ha az új technológiák, illetve a világháló kínálta lehetőségeket hatékonyan kívánjuk hasznosítani az oktatás során. A lehetőségek feltárásának, kiaknázásának egyik iránya az online tanulóközösség lehet, mely napjaink tanulásméleteinek, illetve technológiai fejlődésének házasítására irányuló törekvésként értelmezhető. A fogalom kiforratlansága ellenére nem kétséges, hogy a szemléletmód hasznos, hozzájárulhat a kollaboratív tanulás ösztönzéséhez, a társas kapcsolatok kiépítéséhez, megerősítéséhez, a tanulás eredményességének növeléséhez az oktatás valamennyi területén, kiváltképp a felsőoktatásban és a távoktatásban. A stabil elméleti keretek hiányából, a szociális kontextus és technológia összetettségéből adódóan az online tanulóközösségek módszertana még csak a kezdeti lépéseknél tart, de a következő évekre gyors ütemű fejlődés prognosztizálható.

Jegyzet

(1) A közösségi hálózatok (social network) barátok, ismerősök kapcsolattartását, közös érdeklődés alapján új ismeretségek kötését támogató weboldalak. Hazánkban jelenleg az iwiw a legnagyobb, több mint 500 ezer regisztrált felhasználóval rendelkezik. (Szalóki, 2006).

(2) Az Encyclopedia Britannica honlapja: www.britannica.com/premium

(3) Az angol nyelvű Wikipedia kezdőoldala: en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

Irodalom

Besser, H. – Donahue, S. (1996): Introduction and overview: Perspectives on distance independent education. *Journal of the American Society for Information Science*, 11. 801–804.

Brown, R. (2001): The Process of Community-Building in Distance Learning Classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2. 2007.01.26-i megtekintés, *Journal of Asynchronous Learning Networks* [on-line] http://www.aln.org/publications/jal-n/v5n2/v5n2_brown.asp

Grossman, L. (2006): Time's Person of the Year: You. *Time*.

Hathorn, L. G. – Ingram, A. L. (2002): Cooperation and collaboration using computer-mediated communication. *Journal of Educational Computing Research*, 3. 325–347.

Jun, J. (2005): Understanding e-dropout. *International Journal on Elearning*, 2. 229–240.

Kanuka, H. – Anderson, T. (1998): On-line social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 1. 57–74.

Kerka, S. (1996): Distance learning, the Internet, and the world wide web. 2007. 01. 26-i megtekintés, ERIC, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/eric-docs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/25/-e4.pdf

Lou, Y. – Bernard, R. M. – Abrami, P. C. (2006): Media and Pedagogy in Undergraduate Distance Education: A Theory-Based Meta-Analysis of Empirical Literature. *Educational Technology, Research and Development*, 2. 141–176.

Luppini, R. (2003): Categories of virtual learning communities for educational design. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4. 409–416.

Marton Ferenc (2000): Variato est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 2. 127–140.

Mead, G. H. (1934): *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Moller, L. – Huett, J. – Holder, D. – Young, J. – Harvey, D. – Godshalk, V. M. (2005): Examining the impact of learning communities on motivation. *Quarterly Review of Distance Education*, 2. 137–143.

Palloff, R. M. – Pratt, K. (2005): Online communities revisited. 2007. 01. 26-i megtekintés, *Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/05_1801.pdf

Pena-Shaff, J. – Nicholls, C. (2004): Analyzing student interactions and meaning construction in Computer Bulletin Board discussions. *Computers & Education*, 3. 243–265.

Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. New York: Addison-Wesley. 2007. 01. 26-i megtekintés, <http://www.rheingold.com/vc/book/>

Ridings, C. M. – Gefen, D. (2004): Virtual community attraction: Why people hang out online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1. 2007.01. 26-i megtekintés, *Journal of Computer-Mediated Communication* [on-line] http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/ridings_gefen.html

Rovai, A. P. (2002): Building a Sense of Community at a Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1. 2007.01.26-i megtekintés, *Research in Open and Distance Learning* [on-line] <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>

Salomon, G. (1997): Újszerű konstruktivista tanulási környezetek. *Iskolakultúra*, 12. 65–75.

Szalóki Gabriella (2006): Virtuális együttlét, valós siker: az online közösségek. *Tudományos és műszaki*

tájékoztatás: könyvtár- és információtudományi szakfolyóirat. 9. 409–421.

Tallent-Runnels, M. K. – Thomas, J. A. – Lan, W. Y. – Cooper, S. – Ahern, T. C. – Shaw, S. M. – Liu, X. (2006): Teaching Courses Online: a review of the research. *Review of Educational Research*, 1. 93–135.

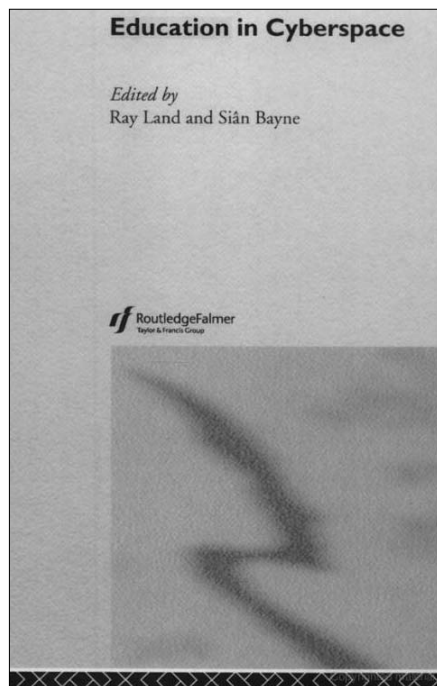
Thomas, M. J. W. (2002): Learning within incoherent structures: the space of online discussion. forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 3. 351–366.

Tu, C. – Corry, M. (2002): Research in Online Learning Community. 2007. 01. 26-i megtekintés, Univer-

sity of Southern Queensland, <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/chtu.html>

Wallace, R. M. (2003): Online Learning in Higher Education: a review of research on interactions among teachers and students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2. 241–280.

Yang, S. J. H. – Chen, I. Y. L. – Shao, N. W. Y. (2004): Ontology Enabled Annotation and Knowledge Management for Collaborative Learning in Virtual Learning Community. *Educational Technology & Society*, 4. 70–81.



A Routledge (UK) könyveiből